

Moro, Diana

La lectura literaria: Educación y mercado

El Toldo de Astier

2014, vol. 5 no. 8, p. 102-115

CITA SUGERIDA:

Moro, D. (2014). *La lectura literaria: Educación y mercado. El Toldo de Astier*, 5 (8), 102-115. En *Memoria Académica*. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6140/pr.6140.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



La lectura literaria: educación y mercado ^[1]

Diana Moro*

Desde la década de 1990, por lo menos, y aún hoy, la enseñanza de la literatura en la escuela se sostiene en una especie de tembladeral: nada es firme, todas las certezas se desvanecen. En esa década, con el auge del modelo neoliberal, se realizó una reforma de los planes de estudio del nivel secundario con un perfil “eficientista” que le negaba valor a la literatura. De hecho, hubo trabajos de gran solidez en el campo académico que debieron explicar las razones formativas de la literatura en el plano cognitivo, cultural, etc. [2]. Hoy en día, en cambio, docentes, padres, funcionarios, agentes editoriales, parecen coincidir en la importancia de la lectura y, en particular, de la lectura literaria. Cada uno desde sus intereses específicos, claro está. Las editoriales con fines económico-empresariales, determinadas esferas gubernamentales con fines político-culturales, impulsan la lectura como un valor en sí mismo. En ese marco, se implementan, en el ámbito escolar, diversas acciones para que niños y jóvenes se encuentren con los libros: el Plan de Lectura, maratones de lectura, acercamiento de los autores a las escuelas [3]. La literatura tiene un lugar privilegiado en tales actividades, pero estas tienen un perfil ligado a la animación y a la promoción de la lectura que podrían realizarse tanto en los colegios como en cualquier otro ámbito (de hecho empresas comerciales suelen impulsar maratones de lectura, presentaciones de libros, etc.). Y dado que la lectura como entretenimiento, probablemente, ha perdido terreno frente a otros consumos culturales, acciones de esa naturaleza constituyen una necesidad para el mercado editorial y para las políticas de difusión de la cultura que emanan desde los ámbitos estatales. Así, la escuela constituye un espacio inmejorable para la colocación de productos desde las empresas editoriales y una arena de disputas, como lo ha sido siempre, para las acciones ligadas al impulso de determinadas políticas culturales. Debido a estas características contextuales, considero adecuado y necesario preguntarnos acerca de la validez y la eficacia educativa de ciertas prácticas en relación con la formación lectora de los niños y jóvenes y, en particular, con la educación literaria.

* Es Especialista en Evaluación, UNLPam, Doctora en Letras, UNLP; se desempeña como profesora titular regular en la cátedra Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura, como profesora adjunta a cargo en Práctica II. Residencia Docente y también como adjunta en Literatura Latinoamericana II en el Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. También coordina la subsede La Pampa de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.

diana.morog@gmail.com

Por ello, en este trabajo, por un lado, pondré en relación la oferta del mercado editorial y las consecuencias, en cuanto a la circulación de textos literarios, en los dos últimos años del nivel primario y los dos primeros del nivel secundario, sobre la base de un relevamiento de lecturas realizado en 2011 en las escuelas de General Pico, Santa Rosa, Anguil y Toay [4]. Si bien los datos empíricos remiten a una localización precisa, es posible comprobar que los títulos que aparecen se encuentran en las librerías de las principales ciudades del país. Por otra parte, sucesivos acercamientos a diversas instituciones educativas en los años subsiguientes demuestran que las relaciones con el mercado editorial no han cambiado demasiado y aunque, de hecho, existe una afluencia de títulos “novedosos” debido al interés de ventas propio de las empresas editoriales, las condiciones y las prácticas no han sido modificadas sustancialmente en estos dos años. Por tal motivo, considero que el análisis de los datos y las consecuencias en cuanto a qué se lee en las escuelas, en ese rango etario, sigue vigente y no solo para las ciudades pampeanas.

Por otro lado, en el presente trabajo trataré de deslindar las prácticas de animación y promoción de la lectura y las prácticas vinculadas con la didáctica de la literatura, considerada esta como materia escolar, y finalmente, realizaré una propuesta de criterios para la selección de las lecturas en vistas a una secuenciación, es decir, de una progresión en la formación de los niños y jóvenes, en virtud de su paso por los distintos niveles del sistema educativo.

Qué revelan los datos

Ahora el mayor peligro para la novela no es el culto a las imágenes (que obliga en demasiados sitios a solo considerar novela a la telenovela), ni el desdén tecnocrático hacia la letra escrita, sino la pretensión de eliminar la complejidad.

Carlos Monsiváis. *Las alusiones perdidas*.

Las escuelas encuestadas fueron 39 primarias y 33 secundarias. El primer aspecto que llama mucho la atención es la cantidad de títulos: se consignaron en el nivel primario 402. A efectos de su clasificación, se elaboraron las categorías siguientes establecidas con un criterio centrado en la producción mediada por la edición; es decir, se han clasificado, en primer lugar, los títulos cuyo paratexto editorial indica en un rótulo la edad sugerida, y también aquellos que suelen estar acompañados por actividades didácticas, por lo cual con claridad constituyen productos destinados para un público escolar. En segundo lugar, se clasifican los títulos que no necesariamente especifican el público al cual van dirigidos y, dentro de estos, se constata que la mayoría constituyen versiones adaptadas de obras clásicas y que han sido reconocidas por las instituciones literarias; en tercer lugar, se han clasificado los títulos que tardíamente fueron leídos como literatura y que se conocen como relatos orales y tradicionales. Así,

según esa clasificación, aparecen 283 dentro del primer subgrupo: literatura escrita para niños y adolescentes (público escolar); 65 corresponden a autores clásicos y adaptaciones de obras de la literatura universal; 49 títulos son cuentos y relatos populares y tradicionales. Estas dos últimas categorías podrían considerarse como “literatura ganada”, que, según Juan Cervera, “engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no” (Cervera 1989,159), porque en ellos también hay una intervención editorial mediante las adaptaciones, las versiones o bien, aunque no se modifique el texto original, se presentan con ilustraciones y portadas coloridas que buscan la atracción del destinatario infantil-juvenil (escolar).

En el nivel secundario, se relevaron un total de 271 títulos, de los cuales 106 corresponden a literatura escrita para niños y adolescentes (público escolar); 165 clásicos y adaptaciones de obras de la literatura universal, entre las cuales aparecen 8 adaptaciones y 157 pertenecen a obras de la literatura no adaptadas. Este subconjunto, si bien es mucho más abundante que en el nivel primario, se compone en su gran mayoría de textos breves: 40 títulos de volúmenes, 117 títulos individuales (cuentos, poesías) y fragmentos de obras extensas. En este nivel, se percibe una presencia abundante de fragmentos y de textos breves.

Un aspecto relevante surgido del procesamiento de los datos consiste en la coincidencia de títulos en ambos niveles, y no de pocos: 39 títulos se registran tanto en el segundo ciclo de la primaria como en el 1º y 2º años de secundaria, de los cuales 25 corresponden a la categoría literatura escrita para niños y adolescentes y 14 a literatura no escrita especialmente para niños o adolescentes. Entre estos últimos, los más mencionados son: *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga; *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde; *Mi planta de naranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos.

Así, a la superabundancia de títulos se agrega “un vale todo” en el sentido de que se encuentran los mismos textos en cualquiera de los tres años del segundo ciclo de primaria y algunos vuelven a aparecer en 1º y 2º del secundario. La presencia de *El fantasma de Canterville* en 5º y 6º grado de primaria expresa, en gran medida, esa desorientación y también el aplanamiento o la eliminación de la complejidad, como señalaba Carlos Monsiváis. Un niño de 10 u 11 años, con una madurez y desarrollo cognitivo propios de su edad, raramente pueda captar la sutileza del humor de Oscar Wilde, en esa *nouvelle*. El aplanamiento de la complejidad se produce, entonces, por dos vías: en el segundo ciclo de primaria, al incluir obras que el niño no podrá abordar en la dimensión que la obra requiere y, en el ciclo básico de secundaria, al incorporar títulos que, a las claras, son construcciones editoriales que están lejos de provocar un desafío lector o un aprendizaje en términos de educación literaria. En este sentido,

los títulos más elegidos y que coinciden tanto en primaria como en secundaria son los siguientes: *Secretísima virtual*, de María Brandán Araoz; *El verano del potro*, de Rodolfo Otero; *El caso del cantante de rock*, de Carlos Schlaen. Estos títulos se pueden incluir en la definición de “paraliteratura” a la que aludiré más adelante.

El campo editorial

La simple superabundancia [...] no genera puentes en un mundo roto.

Néstor García Canclini. *Lectores, espectadores e internautas.*

Los datos que permitieron la descripción expuesta en los párrafos anteriores se explican mediante diferentes variables y una de ellas es el estado del campo editorial en Argentina. Las empresas editoriales, desde la década de 1990 y con los antecedentes nefastos de las políticas represivas operadas por la dictadura, siguieron el proceso global de concentración monopólica, que en las décadas anteriores habían cumplido un papel cultural sustantivo (José Luis de Diego, 2006). En la sociedad de mercado en que se vive, ya lo señalaba Pierre Bourdieu en 1999, el editor dejó de ser un heroico promotor cultural para pasar a ser un *Publisher* [5]. Esos editores, según sus palabras, “son casi analfabetos; son los editores que no saben leer. No saben leer pero saben contar” (Bourdieu, 2003: 245). Los libros ya no necesariamente son portadores de cultura como lo eran en la ya superada civilización humanista —camino este que Argentina supo recorrer más que otros países de la región— sino mercancías, es decir, objetos que tienen que venderse mucho y rápido; por lo tanto, qué mejor público consumidor que el del ámbito escolar: miles de niños cada año deben comprar una o dos “novelitas” diferentes. Hay ciertos títulos que se ponen de moda un tiempo, para pasar a ser “viejos” un par de años después. Ese modo de penetración de la industria cultural no consolida un conjunto de lecturas en las que las generaciones que se están formando se reconozcan, no configura imaginarios colectivos; por lo tanto, apuesta a la fragmentación y no a la religación, como expresa la cita de Néstor García Canclini, incluida como epígrafe. Sin embargo, puede constatarse la existencia de un conjunto heterogéneo y profuso de títulos ofrecidos por la industria cultural que apuesta fuertemente al mercado conformado por docentes y alumnos, que está integrado de manera indistinta por obras literarias de autores argentinos y latinoamericanos, por artefactos editoriales, por adaptaciones de clásicos o traducciones de títulos exitosos en otros países o en otros circuitos (el cine, por ejemplo) y que son transformados en novedades editoriales.

En efecto, las editoriales que focalizan su venta en el mercado escolar, con su profusa oferta de títulos, tienen una incidencia notable en la definición acerca de qué se lee en las escuelas. Ofrecen títulos rescatados de las estanterías de la literatura que supo ser de culto para generaciones anteriores y son

ubicados en un nuevo primer plano. Así se reeditan obras (algunas adaptadas) como *El corsario negro*, de Emilio Salgari; *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain; *David Copperfield*, de Charles Dickens; *Frankenstein*, de Mary Shelley; *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; *La isla del tesoro*, de Louis Stevenson; *El conde de Montecristo*, de Alejandro Dumas; *Alicia en el país de las maravillas*, de L. C. Carroll; las novelas de Julio Verne, *Papaíto piernas largas*, de Jean Webster; *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga, entre otros.

La misma industria del libro, a la vez que repone ciertos clásicos, ofrece productos que podrían ser incluidos en la definición de “paraliteratura” (Gemma Lluch Crespo, 2005), dado que si se leen desde una perspectiva literaria no son otra cosa que artefactos vacíos, que toman algún tópico vinculado con las diferencias étnicas, culturales, por ejemplo, y lo incorporan en el circuito comercial, con diversas estrategias de colocación y venta destinadas al público conformado por docentes y alumnos. En este relevamiento, son tres los títulos que tienen mayor recurrencia y los tres centran sus historias en la tensión (armonizada) entre el blanco y el indio en la zona pampeano-bonaerense-santafecina, es decir, la zona agricultora más extractiva y que, desde la configuración del Estado nacional, sirvió de metonimia de argentinidad. Se trata de: *Sangre india*, de Ricardo Mariño; *El verano del potro*, de Rodolfo Otero y *La maldición del chenque*, de Ariel Puyelli. En gran medida, en estos ejemplos se perciben varias de las características enumeradas por Lluch para definir el concepto de “paraliteratura”: utilizan un lenguaje simple y repetitivo, el discurso se organiza linealmente, dado que la acción se constituye en el foco del interés; propician una lectura unidireccional que reclama rapidez para llegar al final, a lo cual se suma la imposibilidad de una lectura distanciada, que reconozca la mediación ficcional. Por ejemplo, *Sangre India* de Ricardo Mariño narra la vida de Esteban Melgarejo, hijo de padre español y madre india. A la manera del clásico *Bildungsroman*, aprovecha la carga didáctico-moralizante del subgénero alemán para demostrar que, gracias al trabajo y a la mano dura, la sangre española puede triunfar sobre la sangre india. El personaje comenta su necesidad de encontrar algún modo de obtener dinero: pensó que una posibilidad era conseguir una vaca, ordeñarla y vender la leche en la ciudad. Luego de varios intentos, logró conseguir una, pero el dueño la reclamó y acusó a su padre de haberla robado: “Mi padre me dio una buena paliza delante del mismo lechero. Entre golpe y golpe, me recordó el asunto de la sangre india que anda por mis venas” (Mariño, 2010: 24).

El discurso del narrador protagonista se constituye así en vehículo de la ideología: “[Mi abuela] se llamaba Quilapí, hablaba defectuosamente el español, y nunca pronunciaba más de dos o tres palabras seguidas. Pero cuando se ponía nerviosa, aparecían en su boca extraños gruñidos, mezclados con largas frases indias (15). Cuando la niña de rizos dorados me miró, sentí una profunda vergüenza y ni siquiera

atiné a apartar de allí a mi abuela. Me pregunté por qué no éramos ricos y elegantes como aquella gente y por qué justo a mí me había tocado en desgracia tener una abuela india” (19).

Las mismas características ideologizantes se perciben en *El verano del potro*, de Rodolfo Otero y *La maldición del chenque*, de Ariel Puyelli. Un par de citas correspondientes a cada uno de estos títulos ilustran un procedimiento textual que propicia una lectura llana y unidireccional.

Una vez que estuvimos inmovilizados, las cabezas de las serpientes quedaron frente a nuestras caras. [...] vimos un sujeto horrible.

Era inmenso, y tenía el cabello tan largo que le cubría toda la espalda. En la cabeza llevaba una vincha de varios colores. Su cuerpo estaba cubierto por pieles; y, de ellas, colgaban colas de zorros, lagartos, zorrinos y otros animales. Llevaba sandalias que dejaban ver pies peludos y uñas gruesas como garras. Era el *calcú*, el brujo malo, un ser verdaderamente espantoso (Puyelli, 2011: 72).

—Eran [Los junineros]. Gauchos organizados como militares para pelear contra los indios y defender las estancias. Y este capitán Sosa era el más temido por la indiada. Un hombre como pocos: valiente hasta la temeridad, gaucho como el que más, alto y bien parecido (Otero, 2011: 38).

—¿Pulquí? — preguntó Felipe.

—Un indiecito Voroga. Uno de los pocos sobrevivientes de una tribu masacrada por Calfucurá (39).

Los tres ejemplos juegan con el profundo desconocimiento que, en general, se tiene de las comunidades originarias. En particular, el texto de Mariño y el de Otero consolidan lugares comunes como la supremacía del blanco, las relaciones patrón/empleo generadas en los vínculos económicos y sociales oligárquicos, la idealización del campo como *locus amoenus*. Ese contenido es vehiculizado a través del uso de fórmulas de elaboración del relato que han tenido cierto éxito como los sucesos propios de la novela de aventuras, la detención del tiempo y el traslado a otro espacio; el suspenso, personajes de las tinieblas, el melodrama y la cursilería. A ello se suma un descuido en el uso de la sintaxis y en la resolución de las frases, sobre todo cuando se quiere trasladar a la escritura los tonos y pausas del registro oral.

El campo educativo

[...] que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país -cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia- lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse.

Graciela Montes. *La gran ocasión*.

Una característica intrínseca del carácter de mercancía del libro incide en las prácticas relativas a la enseñanza de literatura en la escuela: existe, por un lado, una amplia oferta de títulos, y por otro, la presencia de determinadas ediciones es efímera porque el objetivo es vender mucho y en poco tiempo.

Ello dificulta, en mucho, las posibilidades de los docentes para tomar decisiones y planificar a largo plazo, construir propuestas didácticas adecuadas, probarlas con uno y otro curso para realizar los ajustes necesarios. Los docentes se ven obligados a improvisar cada inicio de año, dado que las lecturas conocidas y estudiadas ya no están disponibles en el mercado.

Antes decía que la enseñanza de la literatura se sostiene en una especie de tembladeral: aunque nadie duda del valor de la literatura como una entrada hacia la lectura en tanto habilidad intelectual y cognoscitiva, no se aborda con la sistematicidad necesaria. Se percibe un vacío, una ausencia de proyecto educativo referido a la enseñanza de la literatura en los distintos niveles del sistema. Por ejemplo, en escuelas incluidas en el Plan de Lectura [6], se dispone institucionalmente que se lea una novela de un autor pampeano en todos los cursos: del primero al último año y luego se cuenta con la visita del escritor [7]. Ello muestra que no está presente la noción de secuenciación, requerida en cualquier diseño curricular. Se lee una novela porque así está mandado y la actividad escolar se enlaza en una cadena centrada en la difusión cuasi mercantil de la literatura. Algunos comentarios de docentes y directivos, como así también la forma de completar las encuestas por parte de las escuelas que tienen mayor compromiso con el programa, señalan que no pudieron responder a lo solicitado en ese instrumento, dado que hubiera implicado escribir todos los títulos existentes en la biblioteca, porque los niños leen por placer y se llevan a casa lo que gustan. Otra escuela envió nueve carillas escritas a máquina (títulos no contabilizados, por supuesto). En otras, respondían: “aquí no usamos libros de lectura, los chicos leen por placer”. También aparecen mencionadas experiencias de formación de biblioteca de aula, lectura a través del maestro y presencia de narradores profesionales que leen ante el público escolar. Acciones de esta naturaleza permiten concluir que existe una confusión entre las prácticas. Aparecen indiferenciadas las vinculadas con la animación, la promoción de la lectura y del libro como objeto cultural y de consumo y las prácticas didáctico-pedagógicas tendientes a propiciar una educación literaria [8].

Respecto de las pautas curriculares, en efecto, se percibe ese vacío tanto en los lineamientos curriculares provinciales para el nivel secundario como en los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), elaborados para el nivel primario. En La Pampa, las orientaciones curriculares provinciales para el nivel primario están en elaboración; las únicas pautas que pueden considerarse para preparar los programas de enseñanza son los NAP realizados por el Ministerio de Educación de la Nación antes de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional, es decir, aún vigente la Ley Federal y, por lo tanto, vigente también la estructura del sistema establecido en ella. Para el ciclo básico del nivel secundario, en 2009, se elaboró un documento, *Materiales curriculares. Lengua y Literatura. Educación secundaria –ciclo básico. Versión preliminar* (aunque se declara “versión preliminar” aún no ha tenido modificaciones ni

especificaciones) que toma de los NAP la misma organización de los contenidos, es decir, en ejes: comprensión y producción oral; lectura y producción escrita, literatura, reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos. Esos documentos no dejan de ser un balbuceo respecto de lo que se esperaría de un proyecto educativo; es más lo que no dicen que lo que dicen: plenos de generalidades, silencios, inexactitudes en todos los contenidos del área. Solo a modo de ejemplo: en el documento para el nivel secundario, en el eje Literatura, el mismo enunciado, apenas con alguna mínima variación, aparece para los tres años del ciclo básico: [9] “Escucha y lectura atenta de textos literarios regionales, nacionales y universales [...] cuentos [...] adquirir la noción de género como principio de clasificación: realista, maravilloso y fantástico [...] novelas con tramas complejas en las que intervienen varios personajes, más de un conflicto, la temporalidad se complejiza, aparece una multiplicidad de voces [...] reflexionar sobre los recursos del lenguaje poético” (31-32).

Para el nivel primario, los NAP siguen el mismo criterio: “La lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, romances, coplas, rondas, entre otras) y de obras literarias de autor (novelas, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras)” (38).

Del mismo modo en los NAP, para el segundo ciclo, se recurre a la repetición de enunciados, salvo alguna mínima variación, en los tres años. No obstante, se encuentra disponible en la web la serie *Cuadernos para el aula*, elaborados para cada uno de los tres años, que constituyen una verdadera propuesta de trabajo para el área de Lengua; proponen una secuenciación también para el eje Literatura. Sin embargo, en las escuelas encuestadas en Santa Rosa y en General Pico, este material parece no tener incidencia.

La literatura en la escuela: criterios de selección

[...] ante escenas como las que coprotagonizan a diario el profesor escolar de literatura y sus estudiantes, la teoría señala, de muchos modos y en ideaciones diversas, siempre lo mismo: la literatura no es apenas un saber superior del lenguaje, pero es entre otras cosas ese saber (de lo contrario no es literatura)

Miguel Dalmaroni. “Cómo enseñar gramática (una conjetura sobre el fracaso)”.

En los últimos años, dos discursos han actuado en contra de la educación literaria: uno centrado en la noción de “placer” y el otro es el que ha pretendido desterrar de la enseñanza la sintaxis y los aspectos descriptivos de la lengua. Ambos discursos han consolidado una política de la lectura, difundida tanto desde esferas oficiales como desde la industria editorial que presupone que determinados productos de mercado atienden a los “intereses de los alumnos”, artefactos que supuestamente otorgan placer al

lector y olvidan que la escuela debería enseñar de qué está hecha la literatura, cuáles son los materiales de una cultura y de una sociedad que, cifrados a través del lenguaje, se constituyen en literatura. Tal consideración se ve sustentada en el relevamiento de las lecturas literarias realizado en 2011. El siguiente análisis se centrará en los 271 títulos que se han relevado en el nivel secundario (106 corresponden a literatura escrita para público escolar; 165 clásicos y adaptaciones; 157 pertenecen a obras literarias no adaptadas). El subconjunto de obras literarias no adaptadas se compone, como ya se dijo, en su gran mayoría, de textos breves: 40 títulos de volúmenes, 117 títulos individuales (cuentos, poesías) y fragmentos de obras extensas. Esa presencia abundante de fragmentos y de textos breves, en el nivel secundario, constituye un indicio de cierta pauta metodológica que expresaría una de las paradojas por las cuales transita la enseñanza de la literatura: resulta un imperativo leer en el aula, asegurar una lectura en el aula, debido a la dificultad de lograr que los alumnos lean fuera de ella. Ello explica, en gran medida, la escasez de obra extensa. La síntesis cuantitativa arroja la siguiente conclusión: la cantidad mencionada de 157 títulos de obras no adaptadas corresponden a fragmentos o a textos breves (cuentos, poesías); en cambio, los textos más o menos extensos, pertenecientes al género novela, se integran en el conjunto de los 106 títulos correspondientes a la literatura destinada a público escolar.

A través de esos datos, a grandes rasgos, se perciben dos modos de operar respecto de la selección de las lecturas: uno mayoritario, que se deja permear por las propuestas editoriales, y otro minoritario, azaroso y errático, pero no por eso menos interesante, que apuesta a un diálogo con la tradición escolar en materia literaria y con la tradición cultural más general. El mayoritario revela una política de lectura que apuesta a abordar, a través de los textos literarios, temas o problemas sociales, como por ejemplo, la comunicación de los adolescentes a través de internet, tema presente en *Secretísima virtual*, de María Brandán Araoz; el problema del SIDA en *Los ojos del perro siberiano*, de Antonio Santana; cierta noción de civilización vinculada con lo urbano, tema que aparece en *El verano del potro*, de Rodolfo Otero y en *Las botas de Anselmo Soria*, de Pedro Orgambide; los problemas de las familias “ensambladas” en “Amigos por el viento”, de Liliana Bodoc. Otros títulos que son recurrentes en escuelas y cursos diversos son: *El caso del cantante de rock*, de Carlos Schlaen; *Las visitas*, de Silvia Schujer; *El muro*, de Klaus Kordon; *Verano en Mar del Sur*, de María Brandán Araoz. Frente a ese corpus, por cierto mucho más copioso que lo consignado aquí, se hace necesario retomar el planteo señero de María Adelia Díaz Rönner, en el ya clásico *Cara y cruz de la literatura infantil*: “[...] en pocas ocasiones se ubica al lenguaje como protagonista específico de una obra literaria infantil”. Ese texto advierte, además, acerca de cómo otras disciplinas “perturban” el acceso a la literatura. Entre los enfoques perturbadores nombra a la pedagogía, a la psicología y a cierto objetivo moralizador con que se lee los textos literarios y respecto de ello, señala que la literatura “suele ser atendida desde las utilidades o los servicios que puede

brindar”; se refiere, de manera crítica, a la selección de “lecturas edificantes” que “tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia” (2006: 16) y podríamos agregar que tienden a unificar ciertas formas culturales y de pensamiento adolescente propiciadas desde las políticas de mercado y naturalizadas por gran parte de la sociedad.

El segundo modo de operar se percibe en los 157 títulos de cuentos, poesías y de fragmentos de novelas no mediados y no adaptados que circulan en las escuelas, pero pertenecientes al campo literario en sentido amplio. Esos títulos hablan de una práctica docente que asume la función de mostrar/enseñar ciertos ejemplares literarios que han conquistado alguna relevancia cultural y legitimidad socio-literaria. En ese conjunto, se pueden diferenciar tres formas de operar con el canon y de consolidar tradiciones de lecturas. La primera de las formas consiste en recurrir a un canon escolar de larga data, lecturas que cuentan con una dilatada presencia y han atravesado diferentes generaciones como: *Corazón*, de Edmundo de Amicis; *La cabaña del Tío Tom*, de Harriet Beecher Stowe, *Leyendas*, de Gustavo Adolfo Bécquer, *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez; y también de inclusión más reciente como algunas obras de Robert Stevenson: *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y “El diablo en la botella”; *Mi planta de naranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, algunos cuentos de Horacio Quiroga, “Espantos de agosto” y “Algo grave va a suceder en este pueblo”, de Gabriel García Márquez; “La fiesta ajena”, de Liliana Heker; cuentos de Edgar Allan Poe como “El gato negro”, “La carta robada”, “El corazón delator”. Una segunda forma consiste en incorporar en los programas de enseñanza títulos que, en otros tiempos, pertenecían a cierto conjunto de textos con un carácter de “literatura de entretenimiento”, si cabe la denominación. Es decir, títulos pertenecientes a una literatura que se adquiría en kioscos o a colecciones destinadas a un público no experto y aún juvenil, como por ejemplo, la clásica Iridium de editorial Kapeluz cuyos libros exhibían, en sus portadas y en el interior, ilustraciones que evidenciaban que estaban dirigidos a adolescentes. Esas colecciones cubrían las necesidades de entretenimiento de los jóvenes a través de la lectura. Esos títulos, como *Mujercitas*, de Luise Alcott; *Papaíto piernas largas*, de Jean Webster o *Sandokan*, de Emilio Salgari, eran leídos por las generaciones anteriores como entretenimiento, hoy en día no constituyen una literatura al alcance de los adolescentes, que circule fuera de la escuela. Esos datos vienen a significar un ejemplo del lugar que cada época le asigna a ciertos textos y, por otra parte, su inclusión colabora con el diálogo posible de las distintas generaciones a través de la literatura. La tercera forma de operar con la selección de lecturas consiste en la incorporación de títulos que son novedosos en el ámbito escolar; tienen cierto respaldo académico en tanto su elección obedece a criterios cuidados y es realizada por lectores competentes y especializados. En este subconjunto se pueden mencionar, por ejemplo, el poema “Niño Salvaje”, de Jim Morrison; “La Honda”, de Ricardo Piglia; “Verde y Negro”, de Juan José Saer; “El gato de París”, de Osvaldo Soriano; “*Sfot Poc*”, de Luis Fernando Verissimo, “La muerte de los pájaros” y “Simbiosis”, de Rodolfo Walsh, “Las

figuritas de Federico”, de Guillermo Sacomano (publicado por El Plan Nacional de Lectura en 2008) y también un conjunto de lecturas de autores pampeanos. Algunos fueron publicados por instancias gubernativas en ejemplares pequeños y baratos que se encuentran en buena cantidad en las bibliotecas escolares. Otros, en cambio, solo han sido publicados en ediciones restringidas en cuanto a su cantidad y distribución [10]. Cabe destacar que los títulos que integran esa clasificación hipotética que, según esta lectura, responden a tres formas de selección diferenciadas, no tienen una incidencia más allá de la aparición en una escuela o en un curso. Ello habla, por un lado, de una gran dispersión en cuanto a las lecturas objeto de conocimiento en la escuela, de la ausencia de una política unificadora o aglutinadora y, por otro, de que hay un conjunto de docentes capaces de enfrentar esas dificultades.

Un debate necesario

*Pronunciar una palabra es situarse en los rastros que trae
y en los caminos que abre [...]*
Jorge Larrosa y Walter Kohan. “Igualdad y libertad en educación,
a propósito de *El maestro ignorante*”.

A partir de este diagnóstico, algunos ejes para iniciar un debate sobre la función formativa de la literatura en la escuela podrían centrarse, como comienzo, en la noción de canon, en tanto la lectura literaria tiene –desde una perspectiva antropológica– la función de colaborar en la formación de la subjetividad; por lo tanto, si se enseña en la escuela y, por eso mismo, es colectiva, contribuye a la formación de identidades, a la formación de un plafón cultural que los educandos podrán discutir, revisar o consolidar. Por ello, es deseable que en la escuela circulen lecturas relacionadas con las matrices culturales que la sociedad ha aceptado como propias: cierto patrimonio intangible que se expresa en personajes, historias, escenarios y que permiten el diálogo cultural, la crítica, la pregunta, como así también la apertura a otras creaciones. Al mismo tiempo, sería deseable que las obras destinadas al público infantil y juvenil –clásicas o no–, elegidas para ser trabajadas en la escuela, tuviesen propiedades discursivas y semiótico-literarias que permitan un acceso significativo al sistema cultural de la literatura y familiaricen a los niños y adolescentes con convenciones retóricas y discursivas específicas. Y así, constituya una instancia formativa, es decir, preparatoria para el acceso a una literatura que requiere de un entrenamiento con vistas a formar un lector modelo más especializado [11]. Con un punto de partida como el enunciado, se requiere la elaboración de un proyecto orgánico que sustente el carácter de materia escolar de la literatura y, en este sentido, los criterios de selección de las lecturas constituyen aspectos centrales a considerar. A efectos de pensar esta cuestión, resulta adecuada la noción de canon formativo (Mendoza Fillola: 2003) [12], elaborada en cercanía con las teorías de la recepción literaria, en cuanto a que el lector construye significados a partir de conocimientos lingüísticos y culturales, cuyos indicios son provistos por el texto, que presupone un

lector modelo. Pensar en un canon formativo, es decir, un conjunto de textos destinados a la educación literaria que articule la dimensión cultural y los aspectos relativos al lenguaje –sintácticos, discursivos, retóricos– permite centrar la cuestión en el terreno de la literatura como disciplina de enseñanza. Ello significa realizar una selección de textos para trabajar en el aula articulados en un programa formativo, según las necesidades educativas de los alumnos y no según las ofertas del mercado editorial. El canon escolar formativo debería integrar obras (breves o extensas) que pauten un itinerario de acceso, una especie de espiral de complejidades, una secuenciación que articule aspectos culturales y de procedimientos lingüísticos. Un aporte sustantivo, en este sentido, es la metodología de diseño de corpus propuesta por Martina López Casanova (2003) y equipo, quienes centran la selección de los textos de un corpus en función de un procedimiento lingüístico textual (retórico o discursivo) que funciona como matriz constructiva. A efectos de tomar las decisiones respecto de qué textos incluir en el corpus, el desempeño lingüístico de los alumnos constituiría la zona de desarrollo próximo en la cual se ubicaría el lector que puede interactuar con el texto y, por otro lado, será necesario definir desde el punto de vista cultural “la cosa común” que, según Jacques Rancière (2007), permite establecer el diálogo entre los aprendices y el maestro, pero se requiere consolidar un espacio de crecimiento y no de naturalización de lugares comunes.

Notas

[1] Un aspecto desarrollado en este artículo fue leído en el Simposio de la Cátedra Unesco en el *XIII Congreso de la SAL* (San Luis, 27 al 30 de marzo de 2012) y aceptado para la publicación en uno de los volúmenes temáticos; publicación aún no concretada. Otro aspecto formó parte de la ponencia leída en el *VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO* (Córdoba, 6 al 8 de noviembre de 2013).

[2] A mediados de la década de 1990, el Ministerio de Educación de la Nación, a efectos de sustentar con aportes procedentes de investigadores de prestigio las modificaciones en los planes de estudios y en la estructura del sistema educativo, convocó a especialistas en la enseñanza de la lengua y de la literatura. Ese espacio fue utilizado por estos investigadores para intervenir con fuerza y expresar los argumentos que justifican la presencia de la enseñanza de la literatura en la escuela media. Esos trabajos fueron editados en el volumen *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*. Ministerio de Educación de la Nación, 1996. Participaron en ese volumen: Gustavo Bombini, María Adelia Díaz Rönner, Elvira Narva de Arnoux, Magdalena Viramonte de Ávalos, Ofelia Kovacci, Ana María Postigo de De Vedia.

[3] La mayoría de esas actividades han estado en vigencia a partir del programa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación denominado Plan Nacional de Lectura que impulsa, desde mediados de la década pasada, la circulación de la lectura a través de edición y distribución masivas de libros, profesionalización de narradores, mesas redondas con escritores, etc.

[4] El área geográfica mencionada se integra con las dos ciudades de mayor desarrollo urbano de la provincia de La Pampa y dos localidades pequeñas pero satélites de Santa Rosa, ciudad capital. En todas las escuelas del área, se distribuyó una encuesta que solicitaba indicar autor, título y año en que se lee el texto mencionado. Esta tarea se realizó en conjunto con las doctoras Graciela Salto y Nora Forte.

[5] Bourdieu caracteriza al *Publisher* del modo siguiente: “está inclinado a una suerte de *populismo literario* cruzado con antiintelectualismo que lo lleva a dirigirse prioritariamente (y con cierta sinceridad) al público más vasto, comprometiéndose en la gestión de lo que considera como un comercio como cualquiera, con métodos de director de marketing de una empresa ordinaria y poniendo al servicio de la búsqueda del máximo beneficio todas las técnicas de gestión y comercialización disponible –marketing, publicidad, bajo precio, etc.” (2003, 244).

[6] En La Pampa, el Plan de Lectura como réplica del programa del Ministerio de Educación de la Nación tiene vigencia desde el año 2008. Algunas de sus acciones pueden consultarse en: <http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=2&mostrar=1408>

[7] Se han constatado las siguientes novelas cuya lectura se dispone para todo el colegio: *Su boleto dice Trenel* de Gustavo Menéndez y *Tierra atardecida* de Armando Inchaurrega (dato relevado durante el ciclo lectivo 2013, en escuelas secundarias de Santa Rosa).

[8] Se asume la noción de “educación literaria” en los términos de la propuesta de Teresa Colomer (1991) quien ha elaborado un modelo centrado en dos aspectos: el comportamiento lector y el comportamiento lingüístico; sugiere tipos de actividades relativas a cada uno de esos aspectos y el modelo comprende la práctica de la escritura. De tal modo, integra ambas prácticas letradas en una propuesta metodológica específica en cuanto a los materiales que la sustentan: el lenguaje y las referencias culturales involucradas.

[9] Las variaciones consisten en la mención a relatos tradicionales para el 1º año y algún agregado respecto de los contenidos teórico-técnicos para 3º en relación con los otros dos.

[10] Los títulos relevados del acervo pampeano son los siguientes: “El hachero” de Celina Mauro, “Los ríos” de Juan Ricardo Nervi, “Yo maté al Bautista” de Hugo Redondo, “Ese hombre” de Juan Carlos Pumilla. “Las figuritas de Federico” de Guillermo Sacomano o alguno de los textos de los autores pampeanos están editados en forma masiva y existen cantidades suficientes de ejemplares en las escuelas.

[11] Para una caracterización aproximada de ese lector he tomado el aporte de Françoise Perus (2009): “Antes que su identificación subjetiva con tal o cual aspecto del mundo narrado, requiere de él la disposición para enfrentarse a lo desconocido y ajeno para compenetrarse con las modalidades de las voz enunciativa –sus modos de representar al otro, de convocarlo, de permitirle o negarle la posibilidad

de una voz propia-; para ubicar las tensiones entre el enunciado y su enunciación; para tomar distancia respecto de la propuesta de mundo en la que se vio involucrado durante el proceso de lectura. Ciertamente, estas disposiciones no son innatas y necesitan ser educadas” (17-18).

[12] Mendoza Fillola, Antonio. “El canon formativo y la educación literaria” es un artículo que se centra en la enseñanza de la literatura en el nivel primario. El autor se pregunta “Qué puede ser leído con provecho formativo, que sea significativo, que desempeñe la función lúdica y propicie la valoración estética de los lectores en las etapas escolares” (2003, 351).

Bibliografía

- AA.VV. (1996): *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Bourdieu, Pierre (2003): “Una revolución conservadora de la edición”. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 223-270.
- Cervera, Juan (1989): “En torno de la literatura infantil”. *Cauce. Revista de Filología y su didáctica* 12, pp. 157-168.
- Colomer, Teresa (1991): “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, pp. 21-31.
- Dalmaroni, Miguel (2011): “Cómo enseñar gramática (una conjetura sobre el fracaso)” *Bazar americano*. <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=39&pdf=si> (última actualización (septiembre/octubre de 2011)).
- De Diego, José Luis (2006): *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1820-2000*. Buenos Aires, FCE.
- Díaz Rónner, María Adelia (2006): *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Lugar.
- García Canclini, Néstor (2007): *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, Gedisa.
- Larrosa, Jorge y Walter Kohan (2003): “Igualdad y libertad en educación, a propósito de *El maestro ignorante*”. *Cuaderno de Pedagogía*. Año VI. Nº 11 noviembre, Rosario. pp. 41-42.
- Lluch Crespo, Gemma (2005): “Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial”. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 3, pp. 135-155.
- López Casanova, Martina et al. (2003): *Leer literatura en la escuela media. Propuesta para docentes*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mariño, Ricardo (2010): *Sangre india*. Buenos Aires, Estrada.
- Mendoza Fillola, Antonio (2003): “El canon literario y la formación literaria”. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, Pearson educación, pp. 349-378.
- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2009). *Materiales curriculares. Lengua y Literatura*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2005): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Segundo ciclo: 4º, 5º y 6º Años EGB/Nivel Primario*.
- Monsiváis, Carlos (2007): *Las alusiones perdidas*. Barcelona, Anagrama.
- Montes, Graciela (2007): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Otero, Rodolfo (2011): *El verano del potro*. Buenos Aires, Estrada.
- Perus, Françoise (2009): “Leer no es consumir (la literatura latinoamericana ante la globalización)”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año XXXV, Nº 69 pp.11-31.
- Puyelli, Ariel (2011): *La maldición del chenque*. Buenos Aires, Estrada.
- Rancière, Jacques. (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.